

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bilinguismo, leitura em L2 e estratégias: abordagens e discussões

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bilingualism, L2 reading and strategies: approaches and discussions

Aline Casagrande Rosso

Doutoranda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
prof.alinerosso@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-6498-5898>

Ana Beatriz Arêas Da Luz Fontes

Professora doutora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
ana.fontes@ufrgs.br - <https://orcid.org/0000-0002-8075-5256>

Recebido em 02 de agosto de 2020

Aprovado em 06 de novembro de 2020

Publicado em 04 de novembro de 2021

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, visa esclarecer se e de que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda os temas *bilinguismo*, *leitura em L2* e *estratégias de leitura* no corpo do documento. Para tanto, foram analisados os cinco eixos organizadores da regulamentação que incluem oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, com foco na leitura e nos seus desdobramentos: as unidades temáticas, os objetos de ensino e as habilidades, além das competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental. As conclusões apontam que o documento apresenta um debate válido sobre as habilidades que precisam ser desenvolvidas em sala de aula com relação ao desenvolvimento bilíngue, uma vez que traz ideias para o professor expandir as potencialidades linguísticas dos alunos. Todavia, o documento demonstra falhas quando não demonstra ter embasamento científico em suas afirmações, não desenvolve com propriedade os conceitos relacionados à leitura, bem como não deixa claro quais são os objetivos a partir da leitura em inglês como L2. Além disso, o caráter normatizador do documento faz com que o professor fique com a sua prática, de certa maneira, limitada, uma vez que a BNCC determina quais os conteúdos inerentes a cada ano escolar. Participam do debate teórico autores como Kleiman (1985; 2011; 2013), Souza e Garcia (2012), Allende e Condemarin (2005), Craik, Bialystok e Freedman (2010), Godoy e Dias (2014), Santos (2013) e Grosjean (1997; 2012).

Palavras-chave: BNCC; Bilinguismo; Estratégias de leitura.

ABSTRACT

This research, of bibliographic and documentary character, aims at clarifying if and how the Brazilian Base Nacional Comum Curricular (BNCC) addresses the themes of bilingualism, additional language reading and reading strategies in the body of the document. To this end, the five organizing axes of regulation were analyzed, including orality, reading, writing, linguistic knowledge and intercultural dimension, focusing on reading and its consequences: the thematic units, teaching objects and skills, in addition to the specific skills of English language for the Elementary Degree. The conclusions suggest that the document presents a valid debate about the skills that need to be developed in the classroom regarding bilingual development, since it brings ideas for the teacher to expand the students' linguistic potentials. However, the document shows flaws when it does not demonstrate to have a scientific basis in its statements, does not properly develop the concepts related to reading, nor does make it clear what are the objectives from reading in English as L2. In addition, the document's normative character makes teachers' practice somewhat limited, since the BNCC determines the content inherent to each school year. Authors such as Kleiman (1985; 2011; 2013), Souza and Garcia (2012), Allende and Condemarin (2005), Craik, Bialystok, and Freedman (2010), Godoy and Dias (2014), Santos (2013) and Grosjean (1997; 2012) participate in the theoretical debate.

Keywords: BNCC; Bilingualism; Reading strategies.

Introdução

A educação brasileira vem, durante as últimas décadas, passando por estágios intermitentes de tentativas de sucesso, de modo que, de tempos em tempos, um novo documento norteador para escolas, gestores e professores aparece. Durante muitos anos (mais especificamente, no final dos anos 90 até meados de 2013, quando deu-se início a elaboração do sucessor), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) guiaram o contexto escolar para alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), ofertando orientações específicas para cada disciplina, que poderiam ser adaptadas à realidade de cada região ou comunidade em que a escola estava inserida (BRASIL, 1997). Em 2014, foi posto em vigência um documento chamado *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)*, que, além de envolver o Ensino Fundamental, abrangia também o Ensino Médio. Este documento tinha por objetivo contribuir para “assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os

sujeitos que dão vida ao currículo e à escola” (BRASIL, 2013, p. 63). Em linhas gerais, ambos os documentos – PCN e DCN – tinham como foco orientar a educação brasileira, auxiliando professores e gestores e sugerindo soluções fundamentadas teoricamente para os problemas que ainda atingem o sistema educacional.

Quando o debate envolvia a Língua Estrangeira (LE)¹, os PCN priorizavam um enfoque sociointeracionista da linguagem, o qual leva em consideração o interlocutor como agente de construção social da linguagem e do significado (BRASIL, 1998). O documento também salienta que “o desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação (BRASIL, 1998, p. 38), e, por isso, o uso de uma LE, em todos os seus aspectos, oral e escrito, auxilia no combate à exclusão social e à integração dos grupos. O ensino e a aprendizagem do inglês, caracterizado no documento como *língua hegemônica*, devido aos acordos internacionais e à globalização, é incentivado porque esta “é uma forma de agir no mundo para transformá-lo” (BRASIL, 1998, p. 40). Em suma, de uma forma mais flexível, os PCN não sugeriam conteúdos específicos para cada ano escolar nas aulas de Língua Inglesa, mas sugeriam objetivos e ações pedagógicas que poderiam ser adotadas para aprimorar os conhecimentos dos alunos, adaptadas pelos professores a cada realidade escolar, com ênfase no respeito às diversidades (BRASIL, 1998).

O que é a BNCC?

Em 2017, com o intuito de renovar mais uma vez as perspectivas da educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, passando por algumas alterações, para que, em 2018, fosse oficialmente adotada como guia de currículos pedagógicos. O ano de 2019 fora, ainda, um ano de adaptações e de estudos do documento, para ser obrigatoriamente implementado no ano letivo de 2020. Neste ano, o documento foi acatado completa e efetivamente, conforme estipulado, e passou a influenciar o currículo escolar, bem como o planejamento dos professores, os quais tiveram formações específicas para a adaptação das suas práticas pedagógicas às novas determinações.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

A diferença entre a BNCC e os documentos anteriores é que a primeira possui um caráter normativo, enquanto as antecessoras possuíam um aspecto sugestivo. Em outras palavras, os PCN e as DCN orientavam e sugeriam práticas pedagógicas para o fortalecimento dos currículos, do ensino e da aprendizagem, enquanto a BNCC traz regulamentações curriculares universais, - embora mencione flexibilidade às singularidades regionais (BRASIL, 2017) -, que devem ser aplicadas em todas as escolas brasileiras (ORRÚ, 2018).

De acordo com o próprio documento, a Base Nacional Comum Curricular é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

Portanto, ela determina quais são os conhecimentos básicos que todo estudante brasileiro deve conceber até o fim da sua vida escolar, por meio de competências e habilidades, ditando eixos formativos e maneiras de se reformular e de complementar o ensino (ORRÚ, 2018), o que divide opiniões de muitos especialistas em educação.

Desde que veio a público, a BNCC é amplamente debatida, e, em boa parte dos casos, é questionada e criticada negativamente. Branco e colegas (2019) são enfáticos ao mencionar que essas regulamentações

tendem a favorecer o aligeiramento na formação da educação básica e o esvaziamento do currículo, aumentando a dualidade na educação, enfatizando a profissionalização, alargando as diferenças sociais e condicionando (escolas, docentes e discentes) ao princípio da flexibilidade, atendendo aos interesses do capital, sobre os quais foram construídas (BRANCO *et al.*, 2019, p. 345).

Outros autores, como Ornellas e Silva (2019), descrevem o documento como um norteador que abrange eixos estruturantes, competências, habilidades, unidades temáticas, objetos de conhecimento, e elementos de forma demasiadamente técnica, que pouco prioriza o conhecimento. Estes autores sublinham que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

o teor da BNCC é um retrocesso em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, muito embora esse documento também adotasse como princípio organizador do currículo as competências. Além disso, entendemos que a BNCC é praticamente um documento “normativo” para a construção do currículo, alimentando enfoques prescritivos associados ao produtivismo e ao eficientíssimo do mundo contemporâneo comprometido com as avaliações (ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 322-323).

O documento ainda é criticado por parte dos pesquisadores da educação. Micarello (2016) postula que a BNCC possui elementos que ameaçam o estado democrático; Orrú (2018) menciona que o documento está “à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos” (ORRÚ, 2018, p. 139). Em linhas gerais, o documento, apesar de ter passado por consulta pública (BRASIL, 2017), parece conter limitações e inconsistências em muitas disciplinas curriculares, como Geografia (GUIMARÃES, 2018), História (SILVA, 2018), Educação Física (MARTINELLI *et al.*, 2016) e Língua Inglesa (RIBAS, 2018).

Por outro lado, alguns pesquisadores vêm apontando uma faceta mais positiva e branda sobre o documento. Fistarol, Fischer e Wenderlich (2019), por exemplo, dizem que o documento abre oportunidades para diferentes trabalhos, inclusive interdisciplinares, além de que proporciona um olhar mais atualizado da educação, uma vez que ressalta a importância do envolvimento das tecnologias nas práticas pedagógicas. Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 40) concordam, e ainda salientam que a BNCC faz do professor um sujeito transformador, fazendo do aluno “alguém com consciência histórica e sensível às diferenças”. Assim, em um processo coletivo, de diálogos e acordos, a escola se tornaria um local mais crítico e de combate às desigualdades.

Embora haja críticas ao documento, ele já está vigente em muitas instituições de ensino, e não é objetivo deste trabalho tecer mais questionamentos sobre ele. O intuito desta pesquisa é averiguar se há menções na BNCC sobre leitura, estratégias de leitura e bilinguismo no que tange ao componente curricular Língua Inglesa. Mais do que isso, é também objetivo deste trabalho analisar, caso haja menções ou conceitualizações, de que maneira a BNCC aborda e/ou sugere o trabalho com os temas supracitados. Portanto, guiam este estudo os seguintes questionamentos: i) A Base Nacional Comum Curricular, no que tange à Língua Inglesa, faz menção e/ou

aborda os temas *Bilinguismo, Leitura em L2 e Estratégias de Leitura?* e ii) Se sim, de que maneira o documento sugere o trabalho com tais elementos? Para responder a tais perguntas, é necessário, antes, ter um maior esclarecimento sobre o que se está propondo debater.

Considerações sobre o bilinguismo

Quando se pensa ou se fala em ser *bilíngue*, muitas pessoas lembram-se de casos distantes, como, por exemplo, imigrantes mexicanos nos Estados Unidos, que aprendem inglês no novo país, ou mesmo os canadenses, que possuem duas línguas oficiais. No Brasil, esta parece ser uma realidade ainda distante, uma vez que, em linhas gerais, as pessoas assumem que o país só fala português, e ainda engatinha no ensino-aprendizagem de outras línguas, especialmente o inglês. O que não se percebe é que o Brasil é um país de largas dimensões, e, por isso, abrange um número grande de pessoas, que vêm de lugares diferentes e que falam línguas e dialetos diferentes. As línguas indígenas, as línguas dos meios de comunicação, dos *videogames* e das mídias, bem como as línguas trazidas pelos imigrantes, acabam por tornar o território brasileiro, de certa forma, multilíngue (FINGER; BRENTANO; ARÊAS DA LUZ FONTES, 2018).

O bilinguismo outrora fora visto como prejudicial ao desenvolvimento intelectual das pessoas, uma vez que se entendia que o uso de mais de uma língua *atrapalhava, confundia, ou mesmo reduzia a inteligência* do usuário dos idiomas (GODOY; DIAS, 2014). Com o passar dos anos, e com o advento de novos estudos na área, percebeu-se que saber mais de uma língua traz benefícios, ao contrário do que se supunha (GODOY; DIAS, 2014). Conforme Bialystok e colegas (2009), o falante bilíngue desenvolve um aprimoramento em vários aspectos cognitivos, como controle inibitório (habilidade de conter ações) e memória de trabalho (manipulação e armazenamento temporário de memórias) (IZQUIERDO, 2018; BADDELEY, 2011). Além disso, evidências apontam para a possibilidade de que o uso contínuo de duas ou mais línguas ao longo da vida pode atrasar o início da manifestação dos sintomas da doença de Alzheimer. É, portanto, como se o bilinguismo contribuísse para a criação

de uma reserva cognitiva que compensa os efeitos neuropatológicos da doença (CRAIK; BIALYSTOK; FREEDMAN, 2010).

Nos últimos anos, a ideia de que saber mais de uma língua oferece uma maior flexibilidade e um maior ganho cognitivo vem ganhando cada vez mais força, e evidências empíricas vêm endossando esse discurso (LINCK; HOSHINO; KROLL, 2008). Além disso, as demandas mercadológicas, impulsionadas pela globalização, pelo advento da internet e pela comunicação em línguas e em plataformas múltiplas, também são um estímulo forte para o desenvolvimento bilíngue. Os meios de comunicação, as novas mídias, os videogames e a internet, portanto, fornecem uma intensa gama de estímulos multilíngues, que fazem parte do cotidiano da população, acima de tudo dos mais jovens. Isso, por consequência, faz com que “qualquer indivíduo, de forma intencional ou não, incorpore estrangeirismos à sua língua” (GODOY; DIAS, 2014, p. 134), e, assim, se torne, em certo nível, bilíngue, uma vez que este sujeito detém, mesmo que de forma incipiente, o conhecimento e o uso de outra(s) língua(s), principalmente o inglês.

Essa demarcação, por sua vez, não está completamente clara. Há inúmeros debates acadêmicos sobre o que é ser bilíngue e qual o nível de habilidades um usuário deve possuir em uma segunda língua para ter essa característica. Grosjean (1997; 2012) contribui nessa discussão, afirmando que muitos mitos ainda circundam o bilinguismo, como o total equilíbrio entre as línguas, a ausência de sotaque, e que bilíngues são sempre ótimos tradutores. Godoy e Dias (2014) concordam com o autor, e ainda comentam que determinar quem é ou não bilíngue é algo complicado de se resolver, uma vez que “não é fácil determinar qual seria o produto final do bilinguismo, uma vez que dificilmente alguém poderá expressar-se de forma igualmente perfeita em duas línguas” (GODOY; DIAS, 2014, p. 134).

No entanto, Finger e Ortiz-Preuss (2018, p. 34), em um trabalho sobre a Psicolinguística do Bilinguismo, elaboraram um quadro que resume e tenta explicar os tipos e níveis de bilinguismo:

Quadro 1 – Tipos e níveis de bilinguismo

ASPECTO	TIPOS DE BILINGUISMO	DESCRIÇÃO
Idade	Precoce	Aquisição entre 0 e 12 anos de idade
	Tardio	Aquisição da L2 após os 12 anos
	Simultâneo	Aquisição das duas línguas desde o nascimento
	Sucessivo	Aquisição simultânea de uma língua após a outra
Contexto de aquisição	Composto	Aquisição das duas línguas e, muitas vezes, no mesmo contexto.
	Coordenado	Aquisição das duas línguas, diferentemente, em contextos separados.
Grau de uso das línguas	Dominante	Nível alto de uso e de proficiência em uma das línguas.
	Recessivo	Dificuldade de compreensão numa determinada língua, devido à falta de uso.
Nível de conhecimento das línguas	Produtivo	Domínio das habilidades de produção oral ou escrita em duas ou mais línguas.
	Receptivo	Domínio das habilidades de compreensão/recepção oral ou escrita em duas ou mais línguas.
	Incipiente	Bilinguismo em fase inicial, pois uma das línguas ainda está em fase de desenvolvimento. Pode ser o caso de aprendizes de L2.

Fonte: FINGER; ORTIZ-PREUSS, 2018.

Este quadro ilustra a diversidade do bilinguismo. Assim, sugere-se que muitas pessoas, em toda parte do Brasil e do mundo, possuem um grau de bilinguismo que é adquirido a partir das experiências pessoais e culturais, como viagens, experiências

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

formativas, como a escola e os cursos de idiomas, e exposições às diferentes línguas existentes por meio das mídias digitais, como celulares, computadores e vídeo games.

Na escola, o desenvolvimento do bilinguismo, no que tange à língua inglesa, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, tem sido um desafio constante. David (2017, p. 83-84) ressalta que, neste aspecto, há

uma imobilidade em relação ao ensino da língua inglesa, advindo de problemas culturais, econômicos e sociais, além das próprias dificuldades do professor em disseminar o conhecimento de um idioma que, muitas vezes, nem faz parte de seu próprio cenário cultural e social.

Este não é um problema exclusivo das escolas públicas, mas afeta estas com mais intensidade. Marzari e Gehres (2015) ainda mencionam que a aprendizagem de uma L2 é afetada por outros fatores, como a falta de material didático apropriado, o constante desinteresse dos alunos pela disciplina e a baixa carga horária destinada ao ensino da L2 na escola. Miranda, Cardoso e Silva (2013) concluem que há, ainda, uma grande distância entre o ideal e o real no ensino de L2. Além disso, as autoras afirmam que há inconsistências no mesmo plano – o ideal e o real – no que concerne aos documentos da educação, como desconexão entre a teoria e a prática.

Em suma, com base no quadro de Finger e Ortiz-Preuss (2018), boa parte dos alunos de inglês das escolas públicas podem ser classificados bilíngues sucessivos, coordenados, recessivos e incipientes. Além disso, pode-se concluir que o proposto nos documentos oficiais dificilmente é aplicado durante as aulas, principalmente devido aos fatores citados por Marzari e Gehres (2015) e David (2017), como a ausência de materiais apropriados, bem como a baixa carga horária da disciplina. É preciso, então, se pensar em como melhorar a performance dos alunos e desenvolver, de uma maneira mais sólida, a sua L2. Neste sentido, um dos elementos principais é o trabalho com a leitura.

Leitura e Estratégias de Leitura: uma breve discussão

Alguns autores, como Souza e Garcia (2012), concebem a leitura como algo tão complexo que a metaforizam como a *natação para o cérebro*. Izquierdo (2018, p. 98), por sua vez, destaca que “não há outra atividade nervosa que exija tanto em tão

pouco tempo do cérebro, e particularmente da memória, como a leitura”. De fato, ler não é algo simples, assim como muitos pensam. Mota, Mascarello e Buchweitz (2018, p. 179) classificam a leitura como “uma atividade cognitiva complexa, individual e interativa, que exige do sujeito a realização simultânea de subtarefas plurais e complexas”, e, por isso, envolve ativação de memórias, as quais abrangem os conhecimentos prévios do indivíduo, suas faculdades linguísticas, suas capacidades cognitivas e suas habilidades como leitor (MOTA, MASCARELLO E BUCHWEITZ, 2018; SOUZA; GARCIA, 2012).

Neste trabalho, a leitura é vista como um processamento mental complexo e como um ato de interação que acontece entre autor e leitor via texto. O autor determina uma mensagem, que é posteriormente estudada pelo leitor, que precisa dirigir sua atenção e evocar diversas memórias para que as palavras façam sentido (KATO, 1999; KLEIMAN, 2011). Quanto maior o nível de proficiência em leitura tiver o leitor, menores serão as dificuldades encontradas na produção de sentido. Isso porque, dentre diversos fatores, o leitor maduro, além de demonstrar um processo de leitura mais automatizado, consegue elencar e utilizar estratégias de leitura para os momentos em que não alcança a compreensão.

Kato (1999) e Leffa (1996) mencionam dois tipos de processamento em leitura: o descendente (também chamado de *top down*), que se centra no leitor e no sentido que ele atribui ao texto, podendo deduzir e/ou inferir informações, e o ascendente (também conhecido como *bottom up*), que, ao contrário do primeiro, tem como foco o texto. Neste viés de leitura, o leitor não atribui sentido ao texto, mas extrai sentido dele. Para Kato (1999, p. 50), sua abordagem “é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. O modelo interacionista de leitura é bem aceito pela comunidade científica, e este envolve não exclusivamente um dos processamentos, mas a junção de ambos, fazendo com que o leitor se comunique com o texto, interagindo por meio desse encontro (LEFFA, 1996).

Além disso, para além da leitura em si, fala-se também do seu ensino por meio de *estratégias*. Estratégias de leitura mostram-se eficientes na resolução de

problemas na compreensão textual. Quando um obstáculo é encontrado, elas servem como suporte para transpô-los.

Internacionalmente, os principais estudos que permeiam a leitura por meio de estratégias dentro das teorias cognitivas datam os anos 80. O trabalho de Baker e Brown (1980), por exemplo, destaca a importância da metacognição, a qual permite que o leitor avalie a sua própria performance, siga passos organizados e controlados e consiga resolver problemas de compreensão. Já no Brasil, o trabalho de Kleiman (1985) foi importante na medida em que lançou luz à importância não só da metacognição, como também dos conhecimentos prévios e domínios culturais do indivíduo leitor. A autora também já traz os conceitos de *estratégias cognitivas* e *estratégias metacognitivas*, que são discutidas até os dias atuais.

Kato (1999) também divide as estratégias de leitura em duas categorias: as cognitivas e as metacognitivas. Pode-se dizer que as estratégias cognitivas são aquelas automatizadas pelo leitor, ou seja, as que ele realiza sem ter consciência do que está fazendo. Um exemplo que pode ilustrar este caso é o acesso lexical: o leitor proficiente o faz automaticamente ao tomar um texto para leitura. Não é necessário refletir sobre isso, pois é algo natural à sua prática. Por outro lado, as estratégias metacognitivas vêm no sentido contrário a isso: são aquelas que exigem monitoramento do leitor, que faz com que ele preste atenção ao que está lendo (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; SMITH, 2003; KATO, 1999; KLEIMAN, 2013). Exemplos deste tipo de estratégia ocorrem quando o texto é de difícil compreensão para o leitor: ele precisa de autopolicimento, para que não perca a atenção. Ele pode, então, levantar hipóteses sobre o texto, escrever tópicos sobre ele, criar um resumo no final da leitura, entre outros exemplos. Todas essas habilidades podem (e devem) ser ensinadas em sala de aula (SOUZA; GARCIA, 2012), uma vez que é necessário haver uma maior formação de leitores proficientes, de forma a melhorar os índices de educação. Isso também é verdade no contexto de leitura em L2.

Leitura em L2: caminhos para se compreender diferentes códigos

A leitura é uma atividade dinâmica, que exige do indivíduo processamentos cognitivos de níveis mais altos e mais baixos para se atingir a compreensão de um texto. A leitura em uma L2 não é diferente: ela mantém essas demandas, e faz com que o leitor se esforce mentalmente para entender o que traz o código. Porém, para além da leitura na primeira língua (L1), a da segunda contém peculiaridades adicionais.

Uma das muitas especificidades da leitura em L2 é a sua complexidade. Todavia, não se fala, neste momento, da complexidade inerente ao ato de ler, como na L1, mas de um nível de dificuldade que se torna ainda maior, pelo fato do leitor ter que administrar em sua mente não mais apenas um código, mas dois. Isso traz à tona alguns questionamentos, como: *qual das duas línguas é acionada na hora da leitura?*

Para responder a essa pergunta é preciso voltar aos debates levantados por Grosjean (2012), o qual diz que, ao se comunicar, o bilíngue não é seletivo com relação às suas línguas. Embora ele esteja utilizando a L2, a sua L1 continua ativa, o que o pesquisador chama de *modo bilíngue* (GROSJEAN, 2012). O mesmo acontece com a leitura: pode-se dizer que ela também possui um caráter não-seletivo (CASAPONSA; CARREIRAS; DUÑABEITIA, 2015; MIWA *et al.*, 2014). Em outras palavras, quando o leitor bilíngue toma um texto para leitura na sua L2, a sua L1, da mesma forma, continuará ativa, interagindo com a outra para sugerir opções de elementos fonológicos, ortográficos e semânticos para constituir a compreensão.

Conforme mencionado, a L1 tem papel ativo na leitura da L2. Este é um papel fundamental, uma vez que a L2 pode usar a primeira como apoio na compreensão, algo que é natural e automático (VASSEUR, 2013). Assim, o leitor pode utilizar-se da sua L1 para levantar hipóteses sobre a L2, observando similaridades e realizando inferências a partir do que associa entre os códigos (KLEIMAN, 2011; KATO, 1999).

Neste sentido, em estudos antecedentes, muito se discutia sobre a questão da *transferência linguística* entre os idiomas; ou seja, se as habilidades da L1 eram transferidas para a L2 (GASS; SELINKER, 1983). Essa noção de que a L1 passa para L2 os seus padrões semelhantes foi aos poucos sendo substituída pela ideia de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

acesso. Em outras palavras, sugere-se que as informações entre as duas línguas não transitam de um lado para o outro, mas são acessadas quando necessárias no reconhecimento de palavras para a leitura, em uma coativação simultânea delas (WALTER, 2007; SCHROTER; SCHROEDER, 2016).

Em suma, a leitura em L2, conforme citado no início desta seção, traz as suas particularidades, que vão exigir do leitor uma maior demanda de atenção e habilidades. Aqui também pode-se citar o papel das estratégias de leitura, que vão acrescentar ao leitor bilíngue uma maior gama de ferramentas para a compreensão do texto em L2. Como na L1, o leitor de L2 pode fazer uso das inferências, do automonitoramento, da análise do conteúdo, da formulação e checagem de hipóteses e do levantamento dos conhecimentos prévios (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2003; SANTOS, 2013).

Assim, tendo discutido os construtos analisados nesta pesquisa (bilinguismo, leitura em L2 e estratégias), é preciso debater quais papéis eles assumem dentro dos documentos oficiais, aqui focalizando-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O bilinguismo e a BNCC

Conforme citado anteriormente, a BNCC é um documento normatizador que tem por finalidade estabelecer diretrizes, habilidades e temas a serem aplicados e aprendidos nos currículos escolares das escolas brasileiras. Como objetivo, este trabalho visa analisar se o documento, no que concerne às práticas de inglês como L2, traz algo que remete aos temas acima detalhados: *Bilinguismo, Leitura e Estratégias de Leitura*. Se sim, também pretende-se investigar como a BNCC aborda tais temas e como sugere o trabalho com eles. Inicia-se, portanto, falando do bilinguismo no documento.

Em um primeiro momento, ele discorre sobre o papel social e político do inglês, assim como fizeram os PCN anteriormente, mas abole o termo *Língua Estrangeira*, afirmando que a língua inglesa é muito mais uma *Língua Franca*, pela sua abrangência e heterogeneidade (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC, ainda,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 241).

Desta forma, em uma primeira impressão, o documento parece dar ao ensino-aprendizagem do inglês como L2 um caráter democrático, que valoriza a diversidade dos sotaques e dos regionalismos, que, de acordo com o documento, influenciaram a criação dos cinco eixos organizadores: *Oralidade*, **Leitura**, *Escrita*, *Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural* (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Embora a BNCC trate, de maneira específica, sobre o desenvolvimento da L2 no Ensino Fundamental, os termos *bilíngue* e *bilinguismo* não são utilizados no documento, salvo por quando faz alusão ao trabalho com as línguas indígenas. Ali, ressalta-se a importância de um currículo bilíngue, no qual garante-se o ensino da língua portuguesa, bem como o da respectiva língua indígena, preservando os aspectos culturais desta (BRASIL, 2017). Isso pode transparecer que o próprio documento não vê o ensino da L2 na escola regular como uma possibilidade de se formar alunos bilíngues competentes, ou mesmo não vê o bilinguismo como um fenômeno de diferentes apresentações e níveis de fluência (FINGER; ORTIZ-PREUSS, 2018), que podem ser aprimorados gradualmente por meio de práticas significativas. Apesar de não tratar sobre bilinguismo propriamente dito, porém, o documento discorre sobre o desenvolvimento do inglês como L2, por meio dos eixos organizadores supracitados.

Quando se analisam os cinco eixos, os quais são a base geral para o desenvolvimento da segunda língua, segundo a BNCC, percebe-se que abrangem as quatro habilidades básicas do aprendizado de L2 já comumente conhecidas, também debatidas por Baker (2001), que são: *audição*, *fala*, *leitura* e *escrita*. O documento não se atém apenas às quatro habilidades, e incorpora a elas os Conhecimentos Linguísticos (aqui referindo-se ao estudo da língua, com foco na gramática) e a Dimensão Intercultural, que, segundo a BNCC (2017, p. 245) implica em

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.

É importante ressaltar que o documento afirma que os eixos se encontram separados na apresentação, mas que estão altamente imbricados, e assim devem ser trabalhados, uma vez que a língua é dinâmica e multimodal (BRASIL, 2017). Essa afirmação leva a língua inglesa a ser pensada como algo pertencente a diferentes plataformas, como o papel impresso, e, principalmente nos dias atuais, a digital. Todavia, a BNCC pouco menciona, nos eixos organizadores, o desenvolvimento da L2 por meio das mídias digitais, reservando apenas algumas linhas nos eixos *leitura* e *oralidade* (sugestão de atividades).

Dentro das *Competências Específicas*, o desenvolvimento do inglês como L2 é apresentado de maneira mais pontual, e elenca seis atitudes a serem adotadas pelos estudantes na prática linguística. Entre elas estão o conhecimento de si e do outro, o reconhecimento da língua inglesa como mecanismo de inserção no mundo globalizado e do trabalho, o uso da língua como ponte para a instrução sobre as diferentes culturas, a articulação entre L1 e L2 e o desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio das ferramentas digitais (BRASIL, 2017).

Nota-se, no entanto, certa falta de clareza com relação ao desenvolvimento da L2, uma vez que o embasamento teórico ou as referências para guiar o leitor não são explicitados no texto, embora se percebam vozes de autores como Mikhail Bakhtin e Lev Semyonovich Vygotsky, entre outros. A competência 6, por exemplo, a qual assevera que o aluno precisa conhecer diferentes “patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 2017, p. 246), deixa questionamentos, tais como *o que se entende por patrimônio cultural? Ampliação de quais perspectivas? Que implicações isso tem no desenvolvimento da L2?* Na competência 4, citando outro exemplo, não há clareza do que se afirma como *repertórios linguístico-discursivos*, bem como o conceito de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

diversidade linguística. Pode-se perguntar se o documento está mencionando os diferentes sotaques e/ou variados dialetos existentes, o que não fica evidente.

Por fim, as seis competências que o aluno de inglês como L2 deve desenvolver, obrigatoriamente, de acordo com o documento (BRASIL, 2017), parecem não considerar, por exemplo, as diferenças individuais e as singularidades dos alunos. Seria interessante destacar tais aspectos, uma vez que existem estudos que indicam a interferência de fatores como a ansiedade (DEWAELE, 2002; SPARKS; PATTON, 2013) e a motivação (GARDNER, 2010; ADOLPHS *et al.*, 2018) no aprendizado de L2, inclusive nos processos de leitura.

Leitura em L2, Estratégias e a BNCC

Conforme observado anteriormente, a leitura é parte integrante dos eixos organizadores, que são caminhos maiores que guiam os processos pedagógicos. Para a BNCC, a

leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade (BRASIL, 2017, p. 243).

Esta abordagem de leitura vai ao encontro do que Kleiman (2013), Kato (1999) e Leffa (1996) já postularam sobre leitura como um processo interativo, de negociação de significados, a fim de promover a compreensão do código. O documento ainda declara que a leitura em inglês promove o exercício do reconhecimento de palavras, a procura por pistas, a elaboração de hipóteses e a seguinte confirmação (ou não) destas, o que condiz com modelo interacionista, anteriormente discutido, no qual o leitor imprime no texto as suas crenças, faz inferências a partir delas, ao mesmo tempo em que reconhece características grafo-fonológicas das palavras e constrói o sentido delas (SOUZA; GARCIA, 2012; KATO, 1999; LEFFA, 1996).

Adiante, quando a BNCC elenca as seis *Competências Específicas* da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, não se encontram menções específicas à leitura.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

É possível perceber apenas referências superficiais sobre ela, como na competência cinco, a qual declara que é preciso

utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (BRASIL, 2017, p. 246).

Deste modo, assim como na discussão sobre o bilinguismo, a leitura não está (e nem as estratégias de leitura) citada claramente neste trecho, deixando uma lacuna importante de ser preenchida, uma vez que a competência leitora, promovida por meio de estratégias, é um passo importante para o sucesso escolar, e que permite ao estudante “a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento” (KLEIMAN, 2013, p. 17).

O documento também faz uma listagem de itens, divididos por ano escolar, que precisam ser trabalhados em cada fase do Ensino Fundamental. Estes itens dividem-se em *Unidades Temáticas*, *Objetos de Conhecimento* e *Habilidades*, e estão dispostos dentro dos eixos já citados. A BNCC define esse conjunto da seguinte forma:

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (BRASIL, 2017, p. 29).

Ou seja, de maneira decrescente, a BNCC apresenta temas maiores e mais abrangentes, que se dividem em conteúdos específicos, e que, por fim, são utilizados para desenvolver e aprimorar habilidades junto aos alunos, em cada ano escolar.

Adentrando a esse conjunto, percebe-se, no 6º ano, uma breve explicação sobre o eixo *leitura*, o qual reforça o uso de diversos tipos de texto em língua inglesa, e a articulação destes com os conhecimentos prévios do aluno (BRASIL, 2017). Esta curta apresentação do eixo não é exclusiva deste ano escolar, mas repete-se nos

demais (7º, 8º e 9º ano). O quadro a seguir ilustra os componentes do eixo *leitura* para o 6º ano (BRASIL, 2017):

Quadro 2 – Componentes do eixo *leitura* para o 6º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Estratégias de Leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor

Fonte: BRASIL, 2017.

As estratégias de leitura foram apresentadas como um tema mais abrangente, e depois detalhadas como objetos de conhecimento, ou conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Entende-se, neste trabalho, que sim, estratégias precisam ser ensinadas, conforme postulam Souza e Garcia (2012), mas não como conteúdos específicos, conforme traz o documento. É importante que os alunos consigam compreender um texto de maneira geral, utilizando o *skimming* e o *scanning*, mas estas são *habilidades* que eles podem desenvolver, e não algo que consta no currículo e que depois subentende-se de que pode ser cobrado de modo avaliativo. Em suma, é mais adequado que o que está colocado como objeto de conhecimento esteja, na verdade, configurado como *habilidade* do que como conteúdo. Tais estratégias precisam ser trabalhadas constantemente em sala de aula, com vistas a formar um leitor habilidoso e competente, e não de maneira estática, fazendo com que o aluno muitas vezes lembre-se temporariamente, e depois se esqueça (SANTOS, 2013).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

Já nas habilidades, o documento é mais coerente com a proposta deste trabalho. Ele menciona, como uma das habilidades de leitura, que o aluno possa “formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas” (BRASIL, 2017, p. 249), que é a proposta do *skimming*, uma das estratégias de pré-leitura (SANTOS, 2013; ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005). Ou seja, estratégias sendo utilizadas como habilidades para o desenvolvimento da leitura proficiente, não como conteúdo fixo a ser ensinado em sala de aula.

No 7º ano, há poucas mudanças. O quadro a seguir demonstra as regulamentações no eixo *leitura* para esta fase escolar (BRASIL, 2017):

Quadro 3 - Componentes do eixo *leitura* para o 7º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Estratégias de Leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)
	Construção do sentido global do texto
Práticas de leitura e pesquisa	Objetivos de leitura
	Leitura de textos digitais para estudo
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura

Fonte: BRASIL, 2017.

Aqui nota-se que foi feito o mesmo com relação ao 6º ano: as estratégias de *skimming* e de *scanning* estão postas como objetos de conhecimento, e não como habilidades de estudo. Além disso, fica o questionamento (que não foi mencionado na última análise, mas que também está presente no ano anterior), sobre o que se pretende com a unidade temática *Atitudes e disposições favoráveis do leitor*, uma vez que existem diferentes modos de se abordar um texto, e, da mesma forma, diferentes atitudes e comportamentos de leitores (conforme FOUCAMBERT, 2008).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

As habilidades a serem desenvolvidas no 7º ano são mais condizentes com a teoria na área, uma vez que permitem ao aluno, por exemplo, mobilizar conhecimentos prévios, identificar o(s) objetivo(s) de um texto, fazer inferências para antecipar o sentido global de um texto, relacionar partes dele para formar um todo, entre outras estratégias inerentes ao desenvolvimento da leitura fluente e precisa.

No 8º ano, as mudanças são mais perceptíveis. O quadro abaixo ilustra as modificações realizadas no documento com o passar da fase escolar (BRASIL, 2017):

Quadro 4 - Componentes do eixo *leitura* para o 8º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Estratégias de Leitura	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos
Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura

Fonte: BRASIL, 2017.

Nesta fase, além da estratégia de inferência ser colocada como objeto de conhecimento, há uma segunda inconsistência, que é a falta de clareza do texto. De um ano para outro, existe a percepção de que os temas estão reduzidos e pouco objetivos. Fica o questionamento sobre que tipo de reflexão se está sugerindo, uma vez que a palavra *reflexão* é abrangente. Observa-se, aqui, também, um caráter reducionista dado ao processo complexo que é a leitura, que é impresso na prática pedagógica do professor, que é o principal usuário deste documento. Neste sentido, para Kleiman (2011, p. 19), “se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura, e da interação, ele estará, na maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir”. Por isso, é importante que a BNCC seja clara, objetiva e justa com relação aos processos de leitura em L2, ou, ao invés disso, estará, conforme destaca Ribas (2018,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

p. 1817), reforçando “o apagamento de questões sociopolíticas que impactam o ensino e a aprendizagem de uma língua”.

No que tange às habilidades no 8º ano, o documento é um pouco mais adequado, mas ainda assim reduzido e redundante com relação ao ano anterior, quando declara que uma habilidade necessária ao aprendiz de inglês como L2, em termos de leitura, é a de “inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos” (BRASIL, 2017, p. 257).

As determinações para o 9º ano seguem os mesmos parâmetros do ano anterior, com poucas elucidações e com escolhas lexicais de caráter ambíguo. O quadro a seguir apresenta mais detalhes, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017):

Quadro 5 - Componentes do eixo *leitura* para o 9º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Estratégias de Leitura	Recursos de persuasão
	Recursos de argumentação
Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura

Fonte: BRASIL, 2017.

Este quadro leva o leitor a pensar sobre quais estratégias o documento se refere quando menciona os recursos de persuasão e de argumentação; se estes tratam de identificação de objetivos do autor com o texto, se a ideia é o estudante identificar quais elementos compõem o discurso persuasivo e o argumentativo, entre outras possibilidades. Assim como em outros anos escolares, o texto aqui não é muito claro, e o leitor pode interpretar, com isso, que há pouco conhecimento específico da área em questão, uma vez que os termos escolhidos são abrangentes e dão margem a uma série de ramificações conceituais (como acontece, novamente, com a *reflexão pós-leitura*). Além disso, conforme já afirmado na análise dos outros anos escolares, não cabe aqui selecionar estratégias como objetos de conhecimento, mas como

habilidades a serem dominadas a fim de desenvolver a proficiência leitora (SOUZA; GARCIA, 2012; SOLÉ, 1998).

Por fim, nas habilidades em leitura em L2 previstas para o 9º ano, a BNCC declara, entre outras, a de que é necessário que o aluno identifique “recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento” (BRASIL, 2017, p. 261). Em outras palavras, o documento determina que o aluno, nesta fase escolar, consiga, por pistas textuais, reconhecer a intencionalidade de um determinado gênero textual, que é a propaganda. Esta é uma habilidade importante, que pode ser exercitada em sala de aula, de maneira a exercitar não só a percepção textual, mas suscitar um debate acerca da gama de informações que permeiam a sociedade atualmente. Esse exercício pode ser feito por meio da análise da macroestrutura e dos recursos visuais do gênero (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005). As demais habilidades elencadas no documento, apesar de carecerem de revisão e melhoramentos, referem-se à leitura em inglês como L2 nos ambientes virtuais, o que é um debate hoje necessário e que, assim como o texto escrito, também demanda estratégias (ARAÚJO, 2008; OLIVEIRA, 2008).

Considerações finais

A partir da elaboração desta pesquisa, foi possível observar que a Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à L2 - sendo aqui o inglês, possui limitações de ordem lexical, semântica, pragmática, social e científica. As limitações de ordem lexical dão-se pela escolha do vocabulário, que em alguns momentos foi generalizador e polissêmico, o que confunde o leitor. As limitações de caráter semântico dão-se por meios semelhantes: há inconsistências na escrita que impossibilitam uma compreensão clara do que está escrito. O discurso, por vezes com sentido vago, interfere na compreensão dos objetivos da disciplina. No que tange às limitações pragmáticas, pode-se dizer que estão relacionadas à operacionalização dos objetos de conhecimento. Como mencionado anteriormente, a prática das estratégias de leitura deve ser diversa e constante, durante todos os anos escolares,

e não vista como um objeto de conhecimento fixo, pertencente a um determinado ano escolar (SOUZA; GARCIA, 2012; SANTOS, 2013). As limitações de ordem social envolvem todas as anteriores e ainda outras, e são as que geram os impactos na educação brasileira. Esta limitação é ainda maior porque é a que é sentida a longo prazo.

Algo que precisa ser salientado é sobre as limitações de ordem científica. Elas tratam de como o texto fora construído sem qualquer referência bibliográfica, ou mesmo sem qualquer menção de onde todas as determinações foram extraídas. Isso causa um sentimento de insegurança ao leitor, o qual se pergunta se tais afirmações têm alguma credibilidade, por falta de indícios de estudos prévios. A falta de embasamento teórico e empírico gera uma falta de confiança sobre o documento devido às dúvidas que emergem nos leitores sobre a natureza do que está postulado.

Outro dos problemas do documento é ele ser normatizador, diferente dos anteriores, que eram sugestivos. Assim como já postularam Ornellas e Silva (2019), Branco *et al* (2019) e Orrú (2018), quando se normatiza e se uniformiza a educação, abre-se precedentes para a exclusão da diversidade, da flexibilidade, da adaptação, e reforça-se a homogeneidade e a desatenção às individualidades. Em outras palavras, quando uma regulamentação é imposta, diminuem-se as possibilidades do professor poder criar, diversificar, ser autor da sua aula e da sua prática docente.

Em termos de habilidades a serem desenvolvidas junto aos alunos, o documento não parece estar totalmente equivocado, uma vez que desenvolver práticas linguísticas e competências envolvendo os eixos multimodais, com a devida orientação do professor, é importante. A BNCC mostra falhas, no entanto, ao determinar os objetos de conhecimento, ou os conteúdos, dando a entender que busca por um modelo de aluno específico (RIBAS, 2018), moldado principalmente às necessidades do mercado de trabalho (ORNELLAS; SILVA, 2019).

Por fim, é necessário que os professores de L2, sobretudo os de inglês, estejam atentos ao documento, e que sejam, a partir dele, leitores críticos e competentes (SOUZA; SALETE, 2018). Além disso, é necessário que façam estudos frequentes da BNCC, como forma de compreender o documento, suas intencionalidades e como forma de aplicar as regulamentações, selecionando o que é apropriado e o que vai,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

de fato, promover o aprendizado significativo do aluno e torná-lo bilíngue. Além disso, é preciso que, futuramente, o documento seja reformulado, a partir de bases teóricas sólidas, de modo a excluir as incoerências e o caráter normativo, devolvendo ao professor a autonomia como profissional e como criador e modificador da sua prática.

Referências

ADOLPHS, Svenja *et al.* Digital innovations in L2 motivation: harnessing the power of the Ideal L2 Self. **System**, v. 78, p. 173-185, 2018.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, SP: EDUSC, 2008.

BADDELEY, Alan. Memória de trabalho. In: BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael. **Memória.** Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BAKER, Colin. Foundations of bilingual education and bilingualism. 3^a ed. **Clevedon: Multilingual Matters**, 2001.

BAKER, Linda; BROWN, Ann L. Metacognitive skills and reading. **Eric**. 1980. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195932.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BIALYSTOK, Ellen *et al.* Bilingual minds. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 10, n. 3. 2009.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi *et al.* Urgência da Reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 14, n. 29. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/22187>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira.** MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

CASAPONSA, Aina; CARREIRAS, Manuel; DUÑABEITIA, Jon Andoni. How do bilinguals identify the language of the words they read? **Brain Research**, v. 1624, p. 153-166. 2015.

CRAIK, Fergus I. M.; BIALYSTOK, Elen; FREEDMAN, Morris. Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. **Neurology**, v. 75, n. 19, p. 1726-1729. 2010.

DAVID, Ricardo Santos. O ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. **Revista Pedagogia em Ação**. v. 9, n. 1. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13741>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DEWAELE, Jean-Marc. Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. **International Journal of Bilingualism**, v. 6, n. 1. 2002.

FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana; ARÉAS DA LUZ FONTES, Ana Beatriz. Neurociências, psicolinguística e aprendizagem de Línguas Adicionais: um diálogo necessário no contexto da educação do século 21. In: MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

FINGER, Ingrid; ORTIZ-PREUSS, Elena. A psicolinguística do bilinguismo: estudando o processamento linguístico e cognitivo bilíngue. In: FINGER, Ingrid; ORTIZ-PREUSS, Elena. **A dinâmica do processamento bilíngue**. Campinas: Pontes, 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

FISTAROL, Caique Fernando da Silva; FISCHER, Adriana; WENDERLICH, Rosana Clarice Coelho. A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores de língua inglesa: desafios e possibilidades. **Revista de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 2, p. 341-355. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12453>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

GARDNER, Amanda. Revising integrative motivation: L2 motivation research and learner context. **Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, 2010. Disponível em: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D84B30WH>. Acesso em: 24 jun. 2020.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983.

GODOY, Elena; DIAS, Luzia SCHAUKOSKI. **Psicolinguística em foco: linguagem – aquisição e aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

GROSJEAN, François. The bilingual individual. **Revista Interpreting**. p. 163-187. 1997. Disponível em: https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/5%20Grosjean.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

GROSJEAN, François. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, François; LI, Ping. **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012. p. 5-25.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Ensino em Re-Vista**. v. 25. 2018.
IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: ArtMed, 2018.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. **Revista Ilha do Desterro**. p. 67-82. 1985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/9026>. Acesso em: 11 jan. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

LINCK, Jared A. KOSHINO, Noriko; KROLL, Judith F. Cross-language lexical processes and inhibitory control. **Ment. Lex.**, v. 3, n. 3, p. 349-374. 2008.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Revista Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 76-95. 2016.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz Schultz. Ensino de Inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. **Revista Thaumazein**. v. 7, n. 14, p. 12-19. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/214>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Revista EccoS**. n. 41, p. 61-75. 2016.

MIRANDA, Cristina Helena; CARDOSO, Patrícia Silva; SILVA, Marimar da. “Você aprende inglês na escola?” “Daquele jeito, né?": percepções sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira na escola pública. **Revista Fórum Linguístico**. v. 10, n. 4, p. 307-328. 2013.

MIWA, Koji *et al.* Reading english with japanese in mind: effects of frequency, phonology, and meaning in different-script bilinguals. **Bilingualism: language and cognition**, v. 17, n. 3, p. 445-463. 2014.

MOTA, Mailce Borges; MASCARELLO, Lidiomar José; BUCHWEITZ, Augusto. Memória de Trabalho e dificuldades de aprendizagem da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental: os resultados de uma intervenção. In: MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Revista EccoS**, n. 41, p. 31-44, 2016.

OLIVEIRA, Sara. Hipertexto e aspectos afetivos. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**. v. 12, n. 2, p. 309-325. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516>. Acesso em: 08 jan. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v.11, n. 25. p. 141-154. 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448673>

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Revista Domínios de Linguagem**. v. 12, n. 3. 2018.

SANTOS, Denise. **Ensino de Língua Inglesa: foco em estratégias**. São Paulo: Disal, 2013.

SCHROTER, Pauline; SCHROEDER, Sascha. Orthographic processing in balanced bilingual children: Cross-language evidence from cognates and false friends. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 141, p. 239-246. 2016.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser”: Triste BNCC/História. **Revista Ensino em Re-Vista**. v. 25, p. 1004-1015. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

SOUZA, Ana Cláudia de; SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. **Revista Signo**. V. 43, n. 77, p. 143-159. 2018.

SPARKS, Richard L.; PATTON, Jon. Relationship of L1 skills and L2 aptitude to L2 anxiety on the foreign language classroom anxiety scale. **Language Learning**, v. 63, n. 4, p. 870-895. 2013.

VASSEUR, Marie-Thérèse. Aquisição de L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 85-112.

WALTER, Catherine. First to second language reading comprehension: not transfer, but access. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 1, p. 14-37. 2007.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Nota

¹ O documento traz o termo *Língua Estrangeira*, pois envolve todo o conjunto de línguas que pode ser ensinado na escola. Entretanto, neste trabalho, adota-se o termo *Segunda Língua (L2)*, e dá-se ênfase ao inglês. A BNCC, por sua vez, não utiliza termos como língua estrangeira, L2 ou língua adicional, uma vez que aborda especificamente o ensino-aprendizagem da língua inglesa, e, por isso, usa esta expressão no corpo do texto.